

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

MAUÉS, Olgaíses - UFPA

GT: Estado e Política Educacional/ nº 05

Agência Financiadora: CNPq

Este estudo aborda um dos aspectos importantes das políticas educacionais nos anos de 1990, com repercussões significativas sobre a década atual. Trata-se das políticas de formação dos profissionais da educação, mais especificamente dos professores da educação básica, as recomendações internacionais a respeito do assunto, os modelos pedagógicos propostos, as concepções de formação adotadas e a legislação sobre o assunto.

O trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa¹ mais ampla que buscou analisar as reformas educacionais instituídas na década de 1990, referentes à formação do profissional da educação básica, procurando as relações existentes entre as mesmas e as mudanças no paradigma produtivo. Um outro aspecto investigado foram os possíveis vínculos entre as políticas de formação e a lógica do mercado, a partir da noção de competência, como eixo nuclear da formação.

O trabalho de investigação ocorreu por meio de uma pesquisa bibliográfico-documental, na qual se procurou fazer uma análise de conteúdo das diferentes concepções e compreensões encontradas na literatura e legislação a propósito da noção de competência, enquanto um aporte teórico-pedagógico e político das reformas na formação e os possíveis impactos sobre os processos formativos.

A formação dos professores e as Diretrizes Curriculares

A questão da pedagogia das competências na formação dos professores está apoiada tanto na legislação específica, quanto em alguns teóricos que têm justificado a importância desse modelo para a efetivação de uma formação eficiente e eficaz.

O parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, fazendo uma tentativa de análise do

¹ A pesquisa se intitula “As Mutações no Mundo do Trabalho e as Políticas de Formação do Profissional da Educação”, teve início em 2002 com financiamento do CNPq.

cenário político e pedagógico internacional e nacional, justificando dessa forma o caráter do documento. Uma das justificativas primeiras apresentadas pelo CNE para a atual situação educacional do país é:

(...) o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente[...].(DCN, 2001, p. 04).

Com esse tipo de argumento o CNE pretende transferir para a categoria dos docentes a responsabilidade por uma política, implantada há décadas, de desvalorização do magistério, política esta traduzida, sobretudo pelos baixos salários e pelos recursos orçamentários aplicados em educação.

O documento pretende fazer a revisão crítica dessa situação e propor modelos criativos para alterá-la, propondo-se, com base em diagnóstico realizado, que identificou os principais problemas na formação inicial dos professores, apresentar princípios orientadores e diretrizes para uma política de formação.

O Parecer 009/01 apresenta uma série de "questões a serem enfrentadas na formação de professores", das quais destacam-se a desvalorização da experiência dos alunos dos cursos de formação; a superficialidade no tratamento dos conteúdos que o aluno e futuro professor irá trabalhar, numa clara atribuição desses problemas às instituições responsáveis pela formação, desconsiderando as políticas de formação em vigência, a desvalorização histórica a esses cursos, além da falta de recursos e a ausência de uma política de valorização do magistério, que inclua condições de trabalho, salário, carreira e formação inicial e continuada.

Os princípios orientadores propostos para a reforma da formação de professores (idem, p.28), privilegiam, num grau maior de importância, a concepção de competência como nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores. E essa questão encontra respaldo na medida em que é vista pelo MEC enquanto um novo paradigma curricular, "no qual os conteúdos ou disciplinas não tem sustentação pedagógica em si mesmo, mas enquanto meios para a constituição de competências" (MELLO, 1999, p.02).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), apresentadas por meio do Parecer 009/01 e da Resolução 001/02 as competências começam a se constituir em um modelo de formação que deverá servir de referência obrigatória para a formação, que dentro dessa

ótica deverá atribuir à prática uma importância maior, tendo em vista que as competências, segundo o documento citado, se constituem nas atividades práticas, em situações concretas e contextualizadas.

Tendo em vista a centralidade que essa noção ganha na legislação brasileira, concernente à formação de professores, se faz importante que se examine, sob diferentes ângulos, como essa noção vem sendo entendida e o que a sua adoção pode significar para a educação. A busca de diferentes autores pode nos conduzir, numa análise crítica, a compreender as relações existentes entre esse modelo pedagógico e a intencionalidade de vincular a formação do professor ao mercado.

A noção das competências

O título de um artigo de Romainville expressa a amplitude que a noção de competência tomou no meio educacional. Trata-se de “*L’irrésistible ascension du terme ‘compétence’ en éducation*”, [A irresistível ascensão do termo ‘competência’ em educação] publicado em 1995. É interessante acompanhar a análise que esse autor faz dessa “irresistível” noção. Ele apresenta uma primeira definição da noção de competências, como sendo comportamentos estruturados em função de um objetivo, dentro de uma dada situação, e que representam a possibilidade de uma ação eficaz em um contexto preciso. O mais importante nesse artigo é a questão levantada sobre as mudanças conceituais que a emergência desse termo representa, tendo Romainville destacado três, sendo a primeira o deslocamento do epicentro da aprendizagem, que passa da matéria a ser aprendida para colocar no centro o aluno. Isso representa uma mudança nas finalidades do ensino, passa-se a ter como objetivo o que o aluno deverá ser capaz de fazer ao final e não quais as matérias, os conteúdos que ele deverá assimilar. A lógica da aprendizagem muda das disciplinas para as competências.

A segunda mudança que Romainville ressalta é a passagem para o que ele chama de aprendizagem centrada nas aquisições, (o que é pouco mobilizável), para uma aprendizagem centrada em um potencial de ação. Esse é um aspecto que se encontra em muitas análises sobre a educação que constata essa “irresistível ascensão das competências”, isto é, os alunos aprendem, sabem muitas coisas, mas são considerados depositários de saberes mortos, na medida em que esses não são utilizados nas situações em que há uma demanda. Por isso, a abordagem por competências teria a função de mobilizar

os recursos para a resolução de problemas, o que demonstra o lado extremamente prático e utilitarista da pedagogia das competências.

Romainville foi feliz em chamar atenção para o que isso pode representar na formação. Primeiro, ele pergunta se toda a aprendizagem se reduz a uma ação, em seguida apresenta a questão sobre quem decide o tipo de eficiência buscado pela escola e, na seqüência menciona as dificuldades de avaliação de aprendizagem com um ensino que leva em conta, sobretudo, a ação. Essas são questões de fundo e que merecem uma reflexão, pois na “economia do saber” o útil, o prático é o que pode ser posto em ação de imediato, em situação, como dizem os *experts* em competência. Nessa lógica alguns conhecimentos, que não são solicitados pelo mercado, como os conhecimentos de filosofia; as questões da cultura como a apreciação de obras de artes, de uma literatura refinada; as análises que dependem de um conhecimento da ciência política e tantos outros certamente não serão considerados a partir desse “*approche*”, pois não serão exigidos pelo mercado, pela economia do saber. Também a propósito de quem decide o que é eficaz na escola, os novos senhores da educação, como o Banco Mundial, a OCDE, a Unesco, a OMC, a Comissão Européia têm, definido de maneira precisa o que a escola deve ensinar.

O terceiro aspecto que Romainville coloca em questão refere-se à possibilidade da abordagem por competências passar de uma aprendizagem do conhecimento para uma aprendizagem do “*savoir-faire*” e do “*savoir-réfléchir*”. O que isso pode representar na formação dos professores?

Para alguns autores, entre os quais Perrenoud (1995), a competência se caracteriza pela capacidade de mobilizar recursos, saberes, capacidades e outros requisitos para agir eficazmente em um tipo de contexto, sendo que ela só pode se revelar por uma atividade complexa que é realizada em um contexto particular, com um grau de “*maîtrise*”, de domínio. Esse mesmo autor, em diferentes momentos insiste sobre o fato de que as competências não “dão as costas” para os conhecimentos (PERRENOUD, 1998, p. 2). Ao contrário, elas estão assentadas neles, portanto, o “*savoir-faire*” não significa o abandono de conhecimentos. Nessa ótica, a abordagem por competências viria reforçar a aquisição de conhecimentos, porque as competências mobilizam certos saberes. Mas é o mesmo autor, Perrenoud, quem diz que para se desenvolver as competências é preciso diminuir os conhecimentos. “Toda escolha coerente tem seu reverso: o desenvolvimento de

competências desde a escola implicaria um aligeiramento dos programas nocionais, a fim de liberar o tempo requerido para realizar a transferência e a mobilização dos saberes” (op. cit, p. 5) Se concordamos que esse argumento não entra em choque com o anterior, resta ainda a questão do “*quantum*” da diminuição dos conhecimentos deve ocorrer e quem determina isso, e, mais ainda, quais conhecimentos devem ser diminuídos.

A ênfase à pedagogia das competências em relação a um saber fazer que é operacional tem levantado inúmeras discussões. Xavier Roegiers (1999, p. 2) discute a associação que é feita entre pedagogia das competências e o saber fazer geral, o que induz à idéia de que essa pedagogia deixa pouco espaço ao aporte disciplinar. Esse autor afirma ser isso um mal-entendido e tenta demonstrar que na realidade esses dois aportes – competências e disciplinas – não se opõem, ao contrário, se completam. O exemplo que Roegiers apresenta, em relação ao caráter disciplinar da noção de competências, é de que estas procuram resolver os problemas ligados à disciplina, buscando para tal os conhecimentos necessários. Ao mesmo tempo, para resolver esses problemas, a abordagem por competências se apóia em um conjunto de saber fazer geral, chamados de transversais. Para esse autor, existe uma complementaridade e não uma oposição entre disciplinas e competências.

A compreensão que Roegiers tem da noção de competências não é diferente das anteriormente expostas, isto é, primeiramente mobiliza um conjunto de recursos, em segundo lugar, a mobilização tem sempre uma finalidade muito bem explícita, em terceiro lugar existe uma família de situações nas quais a competência pode ser utilizada. A outra característica enunciada se refere ao caráter disciplinar da competência, que é definida por uma categoria de situações que correspondem a problemas específicos ligados à disciplina. A quinta característica está vinculada à avaliação, ressalta que toda competência pode ser avaliada, tendo em vista que pode ser medida em relação à qualidade da tarefa executada e à qualidade do resultado obtido, já que a competência se manifesta sempre por meio de uma ação.

Conhecimentos X Competências?

Essa questão entre saber e competências tem dividido os educadores. Já em 1995, Perrenoud escreveu um artigo intitulado “Ensinar os saberes ou desenvolver as competências: a escola entre dois paradigmas”, no qual desenvolve argumentação com o

intuito de demonstrar que a oposição entre “*savoir*” e “*savoir-faire*” é falaciosa. Primeiramente, o raciocínio é de que a noção de competência se expandiu a partir do uso desse conceito no mundo do trabalho e também das pesquisas em educação. De outro lado, existe uma forte crítica que procura demonstrar que os saberes escolares, aqueles desenvolvidos na escola, são pouco mobilizados, transferidos, fora do ambiente educacional. Os alunos chegariam à universidade possuindo muitos saberes, mas não tendo competências, isto é, não sabendo mobilizar esses saberes em situação. Como apoio à sua argumentação, esse autor faz uma divisão entre “saber-fazer de alto nível”, que ele chama de competências, e “saber fazer de baixo nível”, que seriam as habilidades. Então, o que aconteceria é que os saberes de baixo nível mobilizam saberes limitados, procedimentos, explica-se como fazer baseando-se em experiência e não em fundamentos teóricos. Enquanto o “*savoir-faire*” de alto nível se apóia em saberes mais aprofundados, que exigem, por exemplo, se informar, comunicar, antecipar, inventar, se adaptar, negociar, decidir, imaginar, cooperar, analisar, o que seria bem mais complexo do que os outros saberes-fazer como ler, escrever e contar (doc. cit., p. 4). Dessa forma, a oposição entre conhecimento e competências seria algo inexistente, tendo em vista que para fazer face às ações indicadas há necessidade de uma base teórica.

Mendelsohn (1994, p. 4), a propósito da mesma abordagem, diz que a dicotomia entre saberes e saber-fazer se resume na oposição entre conhecimentos declarativos e conhecimentos procedimentais, sendo que os primeiros são descritivos e independentes do uso que se faz, enquanto os outros são prescritivos e específicos na sua utilização. Mais ainda, os saberes e o saber fazer são representações do mesmo conhecimento sob diferentes estados. Então, não haveria razão para essa suposta oposição entre conhecimentos e competências.

Le Boterf (2000, p. 54-55) é muito claro quanto à noção competências e enfatiza que ser competente não é possuir saber ou saber fazer, mas saber mobilizá-los em uma dada situação. Assim, para Le Boterf a competência só pode ser demonstrada em situação, traduzida em ato, e ele destaca um aspecto pouco encontrado entre outros autores, que é o de a competência não residir nos recursos mobilizáveis, mas na própria mobilização dos mesmos. E conclui dizendo que a competência é da ordem de saber mobilizar e combinar

recursos tais como recursos pessoais, recursos do meio ambiente, constituindo-se assim na faculdade de utilizar esses recursos de maneira apropriada (op. cit, 109).

Em uma outra obra de 1994, Le Boterf diz que a competência “*est un attracteur étrange*”, significando a estranha atração que a mesma exerce e fala da dificuldade de defini-la. Mas, ao mesmo tempo valoriza essa noção quando afirma que se as empresas são julgadas pela sua performance, os indivíduos são julgados pelas suas competências. E aí está a diferença que ele faz entre conhecer, ter saberes e ser competente, dizendo que a competência só se manifesta em situação. Le Boterf assinala uma diferença significativa entre saber fazer e saber agir (p. 35), afirmando que o saber agir representa um conjunto de ações, e da execução de cada uma vai depender a realização da outra ação, enquanto o saber fazer é um ato em si, sem desdobramentos. Um dos aspectos interessantes que Le Boterf destaca é a mobilização dos saberes que o indivíduo seleciona, integra e combina, ressalta que existem vários tipos de saberes, como os teóricos, que simplesmente permitem orientar a ação, os saberes procedimentais, que descrevem como se deve fazer, o saber fazer procedimental, que difere do anterior por produzir por meio de um processo operacional os saberes teóricos, e inclui o saber fazer experiencial, que é o saber que se dá a partir de uma ação. O autor apresenta, ainda, o saber fazer social, que seria o “*savoir-être*”, ou seja, aquele saber que é mobilizado em uma situação particular de trabalho.

Uma das razões apresentadas para a adoção das competências no mundo da educação é que a escola dá muito destaque às matérias, disciplinas, saberes, conhecimentos, isto é, a um ensino teórico, deixando em segundo plano a aplicação desses conhecimentos. Essa abordagem criaria uma dicotomia entre a teoria e a prática, o que não permite uma integração e uma ação efetiva na aplicação do que foi supostamente ensinado e aprendido nas escolas. Vários exemplos são dados, como o fato de que conhecer as regras gramaticais, a ortografia ou a concordância não permite necessariamente que alguém possa redigir bem um relatório ou mesmo uma carta.

Alguns indicadores para mensurar os conhecimentos foram elaborados em âmbito internacional, por exemplo, os apresentados no documento intitulado “*Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats du Programme international de l’OCDE pour le suivi des acquis des élèves-PISA, 2000*”[Conhecimentos e competências: os trunfos para a vida. Primeiros resultados do Programa Internacional da OCDE para o

acompanhamento dos ganhos dos alunos].O objetivo desse programa é fazer com que os alunos de uma mesma faixa etária possam atingir um patamar considerado apropriado pelos *experts*, dentro da concepção da economia do saber, que visa, sobretudo a lógica do mercado. Outras concepções sobre as razões da adoção dessa abordagem de competências na educação e, sobretudo, na formação de professores encontram-se nessa mesma perspectiva. Por exemplo, em relação ao suposto “fracasso” escolar, a culpa foi colocada no fato de a escola estar centrada sobre as matérias. De acordo com esse raciocínio, a adoção da abordagem por competências mudaria esse enfoque por colocar no centro da cena as ações que os alunos devem ser capazes de executar após a aprendizagem (DOLZ et alii, 2002, p. 10).

Bronckart e Dolz (2002) falam da dificuldade de conceituar essa noção e atribuem pelos menos duas razões para o que eles chamam de emergência da lógica das competências. A primeira estaria ligada ao movimento de adaptação que propõe uma apreensão das capacidades que sejam mais diretamente ligadas a uma mobilização social, a uma aquisição de saber-fazer que permita a possibilidade de empregabilidade. A outra razão viria do movimento neoliberal, que estaria preocupado em formar pessoas aptas a enfrentar o mercado de trabalho em constante mutação, de forma eficiente e eficaz. A princípio as duas razões não são antagônicas, ao contrário, parecem se completar na direção da formação do “*homem econômico*”, ou, quem sabe, do homem do mercado (op. cit, p. 30), pois em ambos os casos o objetivo é oferecer uma formação flexível, polivalente, que possa permitir uma fácil adaptação, coerente com as mudanças do mercado e as exigências internacionais. De acordo com essa ótica volta-se para a questão da ênfase sobre o “*savoir-faire*”, no lugar dos saberes, conforme abordado nos parágrafos anteriores.

Ao contrário dessa argumentação, isto é, de que a escola só se preocupa com os saberes e não com a sua aplicação, Stroobants (2002, p. 62) parte da hipótese de que essa febre das competências não representa a substituição de um sistema de ensino ultrapassado, mas configura-se como uma estratégia para enfraquecer esse sistema. Essa é uma questão que merece uma reflexão. Apesar de Marcelle Stroobants enfatizar em sua análise mais diretamente as empresas, essa observação não está descolada do mundo da educação, tendo em vista os objetivos e as finalidades que os organismos internacionais impuseram a esta última de acordo com o fenômeno da economia de mercado. Em síntese, a análise feita traz

a compreensão de que as empresas substituíram as qualificações, antes exigidas dos trabalhadores, pelas competências e esta mudança representa, entre outras, a desregulamentação do diploma, o que tem como consequência a separação entre formação e emprego. Nessa lógica, as competências seriam mais “eficazes do que os saberes formais” (STROOBANTS, 1994, p.141) e se definiriam por oposição aos saberes escolares, tendo em vista que esse tipo de conhecimento só poderia ser adquirido no “*tas*”, isto é, no local de trabalho.

A partir desse postulado adotado pelo empresariado, a lógica das competências passa a representar uma estratégia para a gestão de recursos humanos e, como tal, o posto de trabalho que era preenchido pela qualificação exigida e, portanto servia como referência para as questões salariais, é substituído pelas competências que são atribuídas ao indivíduo e não a um conjunto de pessoas que possuem as mesmas qualificações. Outra dedução oriunda dessa argumentação é que a escola tem que passar dos conhecimentos para as competências de base, já que os outros “conhecimentos” serão adquiridos fora da educação formal. Assim, a hipótese levantada pela autora citada encontra apoio exatamente no fato de que é preciso “desmoralizar” o sistema de ensino, para poder substituí-lo, em detrimento, não só de uma ampliação de conhecimentos, que a qualificação poderia dar, mas de uma desregulamentação dos acordos salariais coletivos e do aligeiramento da educação formal, que, segundo esse raciocínio, não contribuiria de fato para a preparação do homem para a economia do saber.

Outras abordagens da pedagogia das competências

Mas qual é o problema de adotar a pedagogia das competências para a formação de professores? O que isso tem a ver com a mercantilização da escola? Qual a relação que se pode estabelecer entre esse “*approche*” e as exigências dos organismos multilaterais? O que há de errado em querer trabalhar com uma teoria pedagógica que dá prioridade ao aluno, que permite que o mesmo seja ativo e construa seu próprio conhecimento? O que existe de incorreto em querer que a escola desenvolva as competências que são “úteis”, que vão ser utilizadas em seguida? Quais são os argumentos que se pode sustentar para se contrapor a essa “obsessão de competências?”.

As questões são muitas, o que tentaremos é arrolar alguns argumentos na tentativa de discutir o assunto, na contramão, ou seja, numa direção contrária àquela que parecer ser a “didaticamente correta”.

Em um artigo publicado na Revista “*L’Ecole démocratique*” (HIRTT, 2001), a questão das competências é construída de uma forma muito interessante: “Temos necessidade de trabalhadores competentes ou de cidadãos críticos?” Essa questão vem no sentido de que uma das razões para a adoção do aporte das competências é que a escola se preocupa excessivamente com os conhecimentos, portanto a adoção dessa noção é bem uma mudança no sentido ideológico, ou seja, de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que esses não são úteis para a inserção no mercado de trabalho. Então, é preciso que a escola prepare de outra forma o futuro trabalhador para essa sociedade dita do saber.

Essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, tendo em vista que a mesma permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá uma utilidade garantida. E aí está a grande mudança que passa a ocorrer, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao “*savoir-exécuter*”, tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre em situação, em ação. O objetivo é, pois, saber fazer, mesmo que para isso não se dê a costa aos conhecimentos, como diz Perrenoud, mas é preciso, segundo o mesmo autor, diminuí-los. Mas o problema é ainda mais complexo, já que envolve aspectos políticos e sociais, pois representa uma escolha, que significa quem determina a diminuição dos conteúdos, quais os conteúdos que deverão permanecer e por que, quem tem poderes para dizer o que é útil de imediato e, portanto precisa ser tratado como competência, e tantas outras questões que indicam que se trata de uma questão política, aliás, como é a educação.

Sellami e Roegiers (2000, p. 67), demonstrando a aplicação desse modelo (das competências) na Tunísia e defendendo-o, são absolutamente cristalinos a esse respeito quando dizem que não se trata de “*savoir-faire*” de modo geral, mas de uma forma muito operacional, dando como exemplo que não se pede ao aluno que saiba se comunicar oralmente, mas sim que ele deve “produzir uma frase que tenha sentido, como resposta a uma informação que lhe foi pedida”, ou ainda quando destacam algumas características da

pedagogia das competências, entre elas, “uma aprendizagem apoiada sobre a aquisição de competências e não sobre o acúmulo dos conhecimentos”.

Essa também é a opinião de Perrenoud (2000, p. 30) quando repete o já dito em outra ocasião : “[...] é preciso, em contrapartida, aceitar de ensinar menos conhecimentos, se se quer realmente desenvolver as competências”. Le Boterf (2000, p. 19) apresenta algumas questões a respeito do assunto, como a de que “o papel do ensino geral não é de desenvolver nos alunos uma variedade e uma riqueza de ‘recursos’, mais do que se centrar sobre a aquisição de competências? Um estudo aprofundado das obras literárias não é, por exemplo, um excelente meio de se preparar para as complexidades das situações humanas? [...] Mas não é preciso preservar as contribuições ‘indiretas’ no que concerne à literatura, a filosofia... as ‘humanidades’? São questões que o próprio autor chama de pistas de reflexão.

Ropé (2002, p. 204) também afirma que o estudo que fez com Tanguy permitiu mostrar que o uso da noção de competência tende a substituir a de saber na esfera educativa e lembra que a *Charte des Programmes Francaises* de 1992 indica a noção de competência em oposição aos conhecimentos. Isso significa que além de diminuir os conhecimentos é preciso apresentá-los de forma operacional, como já foi visto, ou seja, que tenham um sentido imediato, isto é, que sejam úteis, práticos.

A formação do professor de acordo com o modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado e, no dizer de Ramos (2001, p. 295), “[...] a pedagogia das competências [...] assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas, [...] reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo”. Da mesma forma Nico Hirtt (2001a, p. 2) chama atenção para as recomendações feitas pelo Conselho Europeu em 1997, ou seja, que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento das competências profissionais e sociais para uma melhor adaptação dos trabalhadores às evoluções do mercado de trabalho. O autor citado ressalta:

Em um contexto de rápida mudança do ambiente tecnológico e industrial, o tradicional papel do ensino – a transmissão de conhecimentos – é julgado obsoleto. O que conta doravante, é dotar o (futuro) trabalhador de *savoir-faire* e de *savoir-être* que favoreçam a flexibilidade social e a

adaptabilidade profissional. Adeus Balzac ou a teoria do campo elétrico ;
o que conta é poder ler o manual de um aparelho e saber utilizá-lo.

No “*Symposium international sur la définition et la sélection des compétences clés*” [Simpósio internacional sobre a definição e a seleção das competências chave], que ocorreu em Genebra, em fevereiro de 2002, sob a coordenação da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), essa questão teve um ponto alto. Em um comunicado à imprensa, a pergunta apresentada foi: “[...] quais são as competências que hoje as pessoas devem dispor para se adaptar à mudança social, para se integrar às novas formas da atividade econômica e para participar ativamente das decisões concernentes aos negócios coletivos?” A resposta consiste num programa internacional de pesquisa denominado DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)², que tem como finalidade principal a definição de competências básicas que deverão servir como indicadores para todos, isto é, todas as pessoas. Para tanto, o projeto deverá desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças rápidas da vida econômica, social e política, incluindo-se aí as novas tecnologias e a globalização. Outro objetivo é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis, que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas. O programa chama atenção para o fato de que as competências dizem respeito às pessoas e à sociedade. Em relação aos indivíduos, as competências devem visar à participação com sucesso no mercado de trabalho, assim como no processo político, nas relações sociais e interpessoais. Para a sociedade, o fato de ter uma população competente vai permitir a existência de uma economia competitiva. O documento (p. 5) deixa claro que a definição e a escolha das competências-chave são sempre, e talvez mesmo primeiramente, o processo de negociação entre os decisores políticos, e não simplesmente uma questão de reflexão científica.

² Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Background Paper
http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf.

Já no discurso de abertura do Symposium, a chefe do Departamento Federal do Interior de Estatística da Suíça esclareceu seu ponto de vista sobre o assunto:

Importa-me sublinhar três grandes eixos que me parecem particularmente cruciais para o desenvolvimento de uma política de educação digna deste nome. Primeiramente, gostaria de lembrar a eminente missão do sistema educacional de oferecer aos indivíduos as qualificações necessárias a sua integração econômica. Não apenas o conteúdo da formação deve se adaptar à evolução do sistema de produção dos bens e dos serviços, mas as modalidades desta formação estão por vezes em defasagem em relação aos modos de trabalho e de aplicação dos conhecimentos na vida ativa. Uma definição das competências-chave na nossa sociedade deve levar em conta a função de ponto de junção do sistema educativo em relação ao sistema econômico. É, pois essencial associar os meios econômicos à definição, à promoção e à adaptação das competências individuais e sociais requeridas para assegurar a produtividade, a competitividade e a capacidade de inovação.

O modelo de competências, tendo em vista o seu caráter mundializado passa a exigir também um modelo de certificação, isto é, uma forma de avaliar se as mesmas foram atingidas e validá-las. O famoso relatório de Jacques Delors³ (1996, p. 154) chama atenção para esse aspecto com o seguinte título: “Reconhecer as competências adquiridas graças a um novo modo de certificação”. O relatório recomenda que os países membros da Comissão Européia façam um reexame em profundidade dos procedimentos de certificação, para que sejam levadas em consideração as competências adquiridas fora da educação formal e sejam validadas pelo sistema de ensino, mesmo o universitário.

O papel e as funções do professor mudam nesse modelo. Numa Reunião dos Ministros da Educação dos países da OCDE, ocorrida em abril de 2001, uma das questões abordadas foi o papel do professor, que, segundo esse organismo deve ser “ao mesmo tempo um formador-acompanhante, um especialista bem informado, um membro de equipes em redes” (OCDE, 2001, p. 9).

Da mesma forma, outros autores (BOUTIN e JULIEN, 2000; DELORS, 1996; PERRENOUD, 1999) vêm, uns de modo crítico, outros apoiando, o papel do professor

³ Op.cit. L'Éducation un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.

como o do acompanhante, em função de que não é mais ele que transmite os conhecimentos, mas quem ajuda os alunos a serem competentes, auxiliando-os a encontrar, organizar e gerenciar o saber. O professor seria o treinador, o que não só alteraria seu papel, mas também diminuiria o sentido que hoje se tem desse profissional. Mas, dentro da lógica das competências, em que o conhecimento não tem um lugar de destaque, em que a experiência é que deve ser valorizada, realmente esse papel descrito parece no momento não apresentar contradições, ao contrário, é coerente com o preconizado por esse novo modelo. Em alguns casos há uma exigência formal de que os professores possam ser polivalentes, capazes de trabalhar em um meio politécnico, sejam conhecedores dos instrumentos de base da gestão de classes e das estratégias didáticas eficazes, a fim de atingir também objetivos eficazes. Contudo, não querem que o professor tenha um papel de professor - pesquisador, ao contrário, “dito de outra forma, o empregador não solicita às universidades um professor-pesquisador, ele tem necessidade de um prático competente, ponto final!” (LESSARD, 1999, p. 120).

Nessa lógica, a pedagogia das competências pode ser o modelo apropriado para realizar a formação, permitindo aproximar a educação e o mercado.

Considerações finais

A formação de professores, sendo um dos instrumentos para a realização de um determinado projeto de sociedade, não pode perder de vista que “o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” (SILVA, 1995, p. 200). É nesse campo que se situa o caráter político e histórico do conhecimento e da cultura. A escolha da pedagogia das competências como eixo nuclear da formação, como elemento central das diretrizes curriculares, está ligada a essa compreensão expressa e pode ser parte de uma estratégia de regulação.

A existência de uma escola democrática, à qual todos tenham acesso e na qual a permanência seja garantida, além de ter qualidade social de tal modo que possa preparar o cidadão e a cidadã para uma outra sociedade, tem sido a luta empreendida pelos movimentos sociais. Para essa escola se defende uma política global de formação dos profissionais da educação que inclua uma formação inicial com uma sólida formação teórica e uma relação entre teoria e prática, além da formação continuada, das condições de trabalho, de plano de carreira e de salários dignos.

Considerando essas premissas, a pedagogia das competências pode ser um obstáculo para que se alcance essa escola e essa formação, que na realidade representam um projeto de sociedade, de educação, de homem e de mulher. Isto porque a pedagogia das competências para a formação de professores pressupõe uma substituição dos conteúdos pelo saber fazer, pelo saber agir (LE BOTERF, 1994), o que lhe dá um caráter absolutamente operacional.

O utilitarismo, o pragmatismo, o condutivismo parecem ser a marca central dessa pedagogia, o que deixa clara a relação existente entre ela e os interesses do capital, tornando a formação de professores uma ferramenta potente para atender à lógica do mercado. A escolha da categoria competências como eixo nuclear das Diretrizes Curriculares para a formação, dos professores da educação básica, em nível superior, traz essa marca que precisa ser considerada quando da definição da concepção de formação de professor que se vai adotar. Apesar de se saber que não há um vínculo determinístico entre educação e economia, não se pode ignorar, contudo, a relação existente e os desdobramentos que dela advém e que a pedagogia das competências pode contribuir grandemente para fortalecer essa relação, formando profissionais alinhados com as exigências do mercado.

REFERÊNCIAS

BOUTIN, G. JULIEN, L **L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants.** Montréal : Éditions Nouvelles, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF: MCE/CNE, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 001 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília 09 de abril de 2002. Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 04 de março de 2002 Seção 1. p.8

DELORS, J. **L'Éducation. Un Trésor est caché dedans.** Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris: Editions Odile Jacob, 1996.

DOLZ, J. et OLLAGNIER, E. La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. in DOLZ, Joaquim et OLLAGNIER, Edmée (eds) **L'énigme de la compétence en éducation.** Bruxelles : De Boeck Université, 2002.

HIRTT, N. **Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ?** 2001 Disponível em : <http://users.swing.be/aped/documents/d0132Competences.rtf>. Acessado em: mars 2002.

HIRTT, N. **Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ?** 2001a. Disponível em : <http://users.swing.be/aped/documents/d0132Competences.rtf>. Acessado em: mars 2002.

LE BOTERF, G. **De la compétence : essai sur un attracteur étrange.** Paris : Éditions d'Organisation, 1994.

LE BOTERF, G. De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin ? In **Quel avenir pour les compétences ?** BOSMAN, Christiane ; GERARD, François-Marie ; ROEGIERS, Xavier (Éds) Bruxelles : DeBoeck Université, 2000.

LESSARD, C. ; LÉVESQUE, M. A réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. In TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude ; GAUTHIER, Clermont. **Formation des maîtres et contextes sociaux.** Paris : PUF, 1999.

MENDELSON P. Peut-on vraiment opposer savoirs et savoir-faire quand on parle d'apprendissage ? 1994. http://tecfa.unige.ch/teaching/staff11/texts/sorbonne_1.html. Acesso em: abril 2002.

OCDE Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du Programma International de l'OCDE. **Pour le suivi des aquis des élèves (PISA)**, 2000.<http://www1.oecd.org/publications/e-book/9601142e.pdf> . Acesso em mar 2002.

OCDE **Definition and Selection of Competencies**: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Background Paper, 2002. Disponível em : http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf. Acesso em: fev 2002
 PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?** , 1998.Disponível em : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html. Acesso em: avr 2002.

PERRENOUD, P. **Enseigner des savoirs ou développer des compétences** : l'école entre deux paradigmes, 1995. Disponível em : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html. Acesso em: mar 2002.

PERRENOUD, P. L'approche par compétences, une réponse à l'éche scolaire ? **In AQPC Réussir au collégial Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale**, Montréal, septembre 2000. Disponível em : <http://www.unige.ch>. Acesso em 10 fev 2002.

ROEGIERS, X. **Savoirs, capacités et compétences à l'école** : une quête de sens. In FORUM DES PÉDAGOGIES, mars 1999,24-31. Disponível em : <http://www.bief.be/enseignement/publication>. Acesso em mai 2002.

ROMAINVILLE, M. L'Irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. **Enjeux : Revue de didactique du français**, Paris n. 37/38, mar/juin, 1995.

ROPÉ, F. La validation des acquis professionnels. Entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation. In DOLZ, Joaquim et POLLANGNIER, Edmée. **L'énigme de la compétence en éducation**. (Éds) Bruxelles: DeBoeck Université, 2002.

SELLAMI, A. ; ROEGIERS, X. Le Programme des Compétences de Base, en Tunisie. In BOSMAN, C. ; GERARD, F.M. ; ROEGIERS, X. (Éds). **Quel avenir pour les compétences ?** Bruxelles : DeBoeck Université, 2000.

SILVA, T.T. ; MOREIRA, A.F. (orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: RJ, Vozes, 1995.

STROOBANTS, M. La qualification ou comment s'en débarrasser ? in DOLZ, Joaquim et POLLANGNIER, Edmée.(éds) **L'énigme de la compétence en éducation**. Bruxelles: DeBoeck Université, 2002.

STROOBANTS, M. **Savoir-Faire et Compétences au Travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes**. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, 1994.

TANGUY, L. Competências e Integração Social na Empresa. in TANGUY, Lucie e ROPÉ, Françoise. **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.